Prescrição *versus* Criatividade no ensino da gramática do português *

Maria Clara PAIXÃO DE SOUSA

O que quer, o que pode esta língua?

A epígrafe deste curso parece remeter ao verso de uma conhecida canção, mas é, na verdade, uma "*meta-epígrafe*": ela resgata as palavras da professora Rosa Virgínia Mattos e Silva na sua conferência ao *I Simpósio do Instituto Camões*, em 2001. O verso de Caetano Veloso foi lembrado ali para discutir a relação entre a Língua e a História (Mattos e Silva 2004:139):

> Lembrei-me, ao iniciar este texto, do final do poema/canção *Língua*, de Caetano Veloso, que utilizo como epígrafe, e brevemente, vou dialogar o texto do poeta.
> (…)
> Talvez possamos então responder ao poeta **o que quer, o que pode esta língua**, no entrecruzar-se da criatividade individual, da alteridade social e das limitações estruturais possíveis próprias a qualquer língua.

"*O que quer, o que pode essa língua...*"**:** as palavras da canção levaram Rosa Virgínia a discutir, naquela conferência, o embate entre o impulso da mudança e a interdição da mudança, condição original da língua histórica. Nessa contradição constitutiva da língua – nesse "*entrecruzar-se*" em que a "*alteridade social*" e as "*limitações estruturais*" funcionam como limitadores da "*criatividade individual*", delimitando (de um lado) **o que quer**, e (de outro) **o que pode** a língua – buscaremos aqui, inspirados naquele texto, a chave para explorar os problemas que se abrem para o ensino da Gramática. Em particular, resgatamos

* Este capítulo relata o curso ministrado durante o Congresso Internacional *Rosae*, em homenagem à professora Rosa Virgínia de Mattos e Silva, em junho de 2009. Gostaria de agradecer sinceramente aos organizadores o convite para montar e conduzir o curso. Entretanto, preciso alertar o leitor sobre a perspectiva sobre o ensino de gramática seguida no curso e aqui relatada: não se trata da perspectiva de um especialista em ensino, mas sim a de um especialista em gramática. A reflexão proposta parte inevitavelmente deste ponto de vista limitado, pelo que peço desculpas aos especialistas em ensino que venham a topar com essas páginas. Essa limitação só foi contrabalançada graças à colaboração dos participantes do curso, muitos deles professores com larga experiência no ensino médio. Naqueles dias lindos de sol em Salvador, eles transformaram nossas horas de aula em um debate excelente, propondo questões instigantes e fundamentais. A eles deixo aqui meus sinceros agradecimentos, e votos de felicidade em sua missão de professores, hoje e amanhã.

as palavras da nossa mestra para perguntar: *Que caminhos a prática escolar em torno da Gramática precisaria trilhar para se afastar da Prescrição e se aproximar da Criatividade*?

Aqui perseguiremos essa pergunta a partir de três motivos básicos.

O primeiro motivo – *Gramática e Cidadania* - remete à "*alteridade social*" como fator limitador da criatividade individual. Sabemos que um dos principais meios que as sociedades tiveram a seu dispor para exercer imposições sobre a língua – para garantir que sejam postos freios ao *querer* da língua – foi, tem sido, é, **a escola**, espaço e instância de garantia da Norma, da não-mudança. Mas se a escola é um dos limites sociais impostos à ação criativa na língua, sob que ponto de vista caberia defender uma prática escolar não prescritiva em torno da gramática? É nessa esfera que emerge a relação entre o trabalho com gramática e o exercício da cidadania. Pois, antes de tudo, precisamos lembrar que (ao menos no contexto brasileiro) a prática escolar que tolhe a criatividade e prescreve a norma não tem consequências homogêneas em todos os extratos sociais – ao contrário: ela se afirma na negação de alguns *quereres* mais que a outros. Nesse sentido, pensar a mudança no ensino de gramática é pensar na mudança daquilo que a sociedade enxerga, hoje, como formação escolar cidadã. Para discutir essa chave do nosso problema, tomamos como mote a obra de Marcos Bagno, "*Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*" (Bagno, 2001), que nos mostra como o trabalho com a língua materna pode ter um papel de inclusão e exercício de cidadania. É o que se discute na *Seção 1: Gramática e Cidadania*.

O segundo e o terceiro motivo do curso remetem mais particularmente à segunda instância limitadora da criatividade individual mencionada na proposição de Rosa Virgínia: "*as limitações estruturais possíveis próprias a qualquer língua*". O impulso do *Criar-Mudar* engendrado pelo sujeito sobre a língua não se frustra apenas na sociedade – a própria língua, o "*estruturante da língua*", impõe limites à criatividade e à mudança. Diferentes teorias de linguagem colocarão essa dimensão estruturante em diferentes esferas; mas todas hão de guardar um lugar para essas limitações, ou não conceberão uma língua.

Podemos até sugerir, de fato, essa idéia dos "*limites colocados pelo estruturante da língua para a criatividade do indivíduo*" como uma definição bastante razoável de **Gramática**: a Gramática como relação entre o Criado e o Estruturante, habitante-chave daquela encruzilhada entre a criatividade individual e as limitações estruturais. A gramática, assim concebida, guarda muito da beleza e do interesse científico sobre a linguagem – beleza e interesse que independem do ensino escolar. De fato: onde fica, nisso tudo, o **ensino** de gramática? Nesse plano, o "*ensino de gramática*" só pode ser concebido como um trabalho de **reflexão sobre linguagem.** Aqui emerge a particularidade que diferencia a "*gramática*" dos demais "*conteúdos*" trabalhados tradicionalmente pela escola: a gramática é um conhecimento que o aluno possui, traz consigo, domina, independente da escola, antes de chegar a ela. Abre-se aí um imenso leque de possibilidades de trabalho a serem exploradas, das quais escolhemos duas.

Tratamos primeiro da possibilidade de trabalho trazida pelo uso da **intuição sobre a língua** como ferramenta de ensino e de aprendizagem (isto é: intuição do professor e intuição do aluno). Remetemos aqui primordialmente a um trabalho gramatical que pode ser definido como epilinguístico, ou seja, a uma reflexão sobre a linguagem que prescinda de nomenclaturas e teorizações. Discutimos esse aspecto inspirados no legado de Carlos Franchi, representado na reunião de artigos publicada por Sírio Possenti, Esmeralda Negrão e Ana Paula Müller sob o título "*Afinal o que é mesmo 'Gramática'?*" em 2006 (FRANCHI, 2006). É o que discutimos na Seção 2: *Gramática e Intuição*.

Uma segunda aba do leque de possibilidades de trabalho aberta pela contingência da gramática como conhecimento trazido para a escola pelo aluno (em contraste com os conhecimentos sobre o mundo que ele precisa adquirir na escola) remete ao **desenvolvimento da capacidade de reflexão científica**. Nessa esfera, o trabalho com gramática na escola pode se revelar como precioso instrumento de formação intelectual, como defende Mário Perini na Introdução à sua "*Gramática Descritiva do Português*", originalmente publicada em 1995 (PERINI, 2007). É o que discutimos na *Seção 3: Gramática e Reflexão Científica*.

Com base nesses três motivos (G*ramática e Cidadania*, *Gramática e Intuição*,

Gramática e Reflexão Científica) desenhamos nossa proposta de uma reflexão sobre as potencialidades de um trabalho com gramática na escola que, ao se distanciar do horizonte da Prescrição, se aproxime do horizonte da Criatividade, e debatemos de que forma o trabalho com gramática pode se constituir como relevante, desafiador e enriquecedor da vida escolar.

Nesse ponto precisamos parar para tomar fôlego e reconhecer: tendo em vista o trabalho com gramática na escola no passado – em especial, pensando no contexto brasileiro – esta idéia pode parecer simplesmente absurda. Pior: ao voltarmos nossos olhares para o trabalho que se faz hoje na escola brasileira em torno da gramática, o absurdo da idéia não se esvai. Esse estranhamento é um elemento importante para as nossas discussões. Devemos nos perguntar: se a prática escolar em torno da gramática de fato esteve sempre muito distante do fomento à cidadania; da valorização da intuição; do incentivo ao desenvolvimento intelectual e à reflexão crítica – que fatores, afinal, determinaram este estado de coisas? Para explorar esta pergunta, sugerimos um breve exame sobre como foi, e como é o ensino de gramática na escola brasileira hoje. Uma de nossas tarefas aqui, portanto, foi de "historicizar" o ensino de gramática: compreender seu vir a ser, colocá-lo no eixo do tempo histórico, despi-lo daquele aspecto natural com que se apresenta no momento que antecede a reflexão. Questionar a construção da prática escolar sobre o ensino de gramática nos torna capaz de vislumbrar o quanto ela poderia ser diferente. Por isso discutimos brevemente algumas das condições históricas, sociais e teóricas colocadas para o ensino da gramática do português no Brasil de hoje. Tentamos assim construir justificativas para nossa idéia central, num espírito, fundamentalmente, de proposta de reflexão - mas nosso objetivo foi, mais que nada, provocar a discussão em torno de uma idéia inicial. O curso pretendeu-se, de fato, mais provocativo que modelar.

1. Gramática e Cidadania

> Podemos nos transformar em 'passistas à vontade, que não dancem o minueto', isto é, em falantes que possam usar os recursos da língua de todas as maneiras possíveis, inclusive para 'dançar o minueto', para seguir as regras padronizadas tradicionais, se for do nosso agrado e

> interesse. Um uso amplo da língua 'que balance e que bagunce o desfile e o julgamento', que obedeça as regras do momento, da interação, do ato verbal, que crie suas próprias regras de acordo com suas necessidades de expressão e comunicação, e que não se submeta de antemão às expectativas prévias dos juízes, que nem estão sambando na avenida, mas vigiando do alto os passistas para ver se estão dançando 'certo'. Uma noção de língua 'que aumente o movimento', que faça circular as idéias, que permita ao maior número possível de falantes se expressar, se comunicar, interagir e criar a sociedade. Uma noção de língua, enfim, 'que sacuda e arrebente o cordão de isolamento', o fosso que sempre separou a pequena elite dos que 'sabem a língua' da imensa maioria condenada à mudez e ao silêncio, sob o pretexto de 'falar tudo errado'. BAGNO (2001:12).

As palavras acima resumem um dos aspectos mais interessantes do livro "*Português ou Brasileiro: Um convite à pesquisa*", de Marcos Bagno: a proposta de se introduzir, no trabalho escolar em torno da língua materna, atividades de descrição e reflexão sobre a língua efetivamente falada no Brasil de hoje, pelos alunos de hoje (e pelos professores de hoje). O autor se vale, nessa proposta, de trabalhos recentes produzidos no âmbito acadêmico sobre a estrutura e o funcionamento do Português Brasileiro, fundando sua discussão no legado de mais de duas décadas do trabalho sobre a realidade linguística do Brasil, por parte de diversos estudiosos da língua no país. Aqui tomamos a obra de Bagno como emblemática do resultado de um longo processo que levou à destituição da abordagem normativa e prescritiva e à elevação da abordagem descritiva e científica como centro das preocupações acadêmicas sobre a língua no Brasil dos anos 1970 a 1990. Em seguida, discutimos os reflexos desta mudança na prática escolar.

Na passagem citada, ao defender "*uma noção de língua 'que aumente o movimento', que faça circular as idéias, que permita ao maior número possível de falantes se expressar, se comunicar, interagir e criar a sociedade*", Bagno instiga os professores de português a conduzirem suas aulas como um programa de pesquisa, no qual os alunos aprendam a investigar, interrogar, descrever os fatos **da língua falada hoje no Brasil**. Esse aprendizado ali defendido distancia-se enormemente daquilo que, até algum tempo atrás, constituía o cerne dos programas de língua portuguesa nas escolas brasileiras: tal seja, o ensino e a aprendizagem da "*norma culta da língua*". Nesse sentido é que podemos considerar essa proposta como emblemática de um avanço inegável da reflexão

brasileira sobre a pedagogia da língua, e consequentemente, sobre o papel do trabalho com língua materna na formação do cidadão.

Para compreender a relevância deste processo, vamos nos deter um pouco sobre algumas especificidades do "*ensino da língua materna*" no contexto brasileiro. É preciso lembrar que, no Brasil, este ensino, por décadas a fio, não se constituiu exatamente como ensino de língua "*materna*". Ao contrário: o que se trabalhou na escola do século XX brasileira foi, em larga medida, a língua de um outro país: a língua padrão de Portugal.

A complexidade da formação sócio-linguística do Brasil determinou uma diversidade dialetal que a escola do século passado preferiu ignorar, uma vez que a separação social entre os dialetos remeteu sempre a uma separação de classes que a escola e as instituições sociais brasileiras em geral nunca viram como "*diversidade*", e sim como "*falhas*". A pujante literatura especializada produzida nas últimas décadas sobre este assunto no país (cf. por exemplo RIBEIRO 2002; MATTOS E SILVA 2003, 2006) explorou exaustivamente este assunto, que aqui não podemos tratar na profundidade devida. Salientamos apenas um fato crucial apontado por BAGNO (2001): seria já chegada a hora de a escola brasileira virar a página da dominação da norma portuguesa, e se voltar à fala efetivamente brasileira, na diversidade dialetal trazida às salas de aula pelos próprios alunos (e pelos próprios professores...). Apenas com este movimento seria possível transformar o trabalho escolar com língua materna (então sim, efetivamente, "*materna*") em um trabalho de afirmação da cidadania, na medida em que os alunos falantes dos mais diversos dialetos sociais se vejam como falantes de alguma variedade do português brasileiro – e não, simplesmente, como falantes de um português "*errado*". Se, diante disso, o falante decide "*dançar o samba*" ou "*dançar o minueto*" – tomando as metáforas de Bagno para os diferentes planos de formalidade da língua – esta deve ser uma decisão contingencial para a qual a escola deve preparar seus alunos.

Entretanto: será esta hoje a realidade das nossas escolas, já uma década adentro do século XXI? Se não é, isso deveria nos surpreender bastante, uma vez que o debate em torno da questão já completa um quarto de século – pelo

menos, se considerarmos como marco o documento do Ministério da Educação composto, em 1986, sob o título de "*Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*". Por sua importância simbólica, cito aqui integralmente o texto, conforme reproduzido em Leite (2006):

> Os estudos e pesquisas acerca das variedades lingüísticas e das diferenças entre variedades social e culturalmente privilegiadas e variedades social e culturalmente estigmatizadas não são recentes. No entanto, esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades lingüísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. Sem esse domínio da língua de cultura pelas camadas social e economicamente desfavorecidas torna-se impossível a democratização do acesso aos bens culturais e da participação política. A Comissão entende que a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deve ser radicalmente modificada, passando a alicerçar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje presentes na escola, a fim de que haja não só uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e lingüísticas dos alunos, mas também, e conseqüentemente, uma reformulação dos conteúdos e procedimentos de ensino de língua, que tem, como objetivo último, o domínio da língua de cultura, sem estigmatização das variedades lingüísticas adquiridas no processo natural de socialização.

O documento de 1986 pode ser considerado um divisor de águas por ser o primeiro texto das instâncias oficiais brasileiras na esfera da educação a reconhecer "*variantes sociais*" no português falado no país. Marli Quadros Leite, em "*A Configuração do purismo brasileiro*", apresenta uma análise aprofundada sobre o contexto da formação da Comissão que dá origem a essas diretrizes, em meio a uma extensa discussão sobre a assim chamada "*crise da língua*" dos anos 1970 e 1980. A autora salienta um aspecto fundamental desta "*crise*", que nos ajuda a compreender o lapso de tempo aparentemente incompreensível que separa essa primeira manifestação institucional sobre o respeito às "*variedades linguísticas*" e a realidade atual da atitude da escola perante a língua dos seus alunos. De fato, podemos compreender, a partir do trabalho de Leite, que a principal transformação sofrida pelo ensino da língua portuguesa nas escolas na última metade do século XX não remete a uma "*crise da língua*" – mas sim a uma crise de identidade da própria escola, que se vê na contingência inédita de

absorver um enorme contingente de alunos oriundos das mais diversas classes sociais – em particular, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971:

> ... [um] maior número de pessoas com acesso à escola e aos meios de comunicação, entretanto com uma configuração cultural diferente daquela considerada erudita, em épocas anteriores. Instala-se, deste modo, em relação à língua, a sensação de que havia crise. (...)
>
> Em verdade, houve um esgotamento da força da norma prescritiva, porque o processo de massificação trouxe, naturalmente, para a escola, a concorrência de outras normas lingüísticas, e não contou com condições para equacionar o problema. A maior tolerância com o problema da variação lingüística, a democratização do ensino e as transformações sociais causaram a impressão da "crise". (Leite 2006:203)

A abordagem de Leite nos esclarece de modo muito interessante o problema da atitude da escola perante a diversidade linguística brasileira. Podemos compreender uma das razões pelas quais esta diversidade não chegou a ser um problema sensível antes da década de 1970: é que, até então, a escola brasileira, simplesmente, não incluia um número representativo de crianças vindas das classes sociais falantes dos dialetos estigmatizados. Essa multidão de alunos vai adentrar os muros das escolas dos anos setenta trazendo consigo modos de falar até então ouvidos quase sempre nas ruas, nas praias, nos sítios... e quase nunca nas salas de aula das escolas, públicas ou privadas. Instaura-se, assim, a impressão da crise da língua portuguesa, crise do ensino, crise da norma... Em parte como reação a este processo, dezesseis anos depois da LDB de 1971 surge o documento que estabelece como objetivo último do ensino de língua "*o domínio da língua de cultura, sem estigmatização das variedades lingüísticas adquiridas no processo natural de socialização*". Já não cabe ao ensino escolar, nas palavras oficiais, "*estigmatizar*" – cabe-lhe, entretanto, "*proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas*". Nas palavras de Leite,

> Aos poucos, então, foi-se solidificando a idéia, pelo menos nas principais escolas públicas e particulares dos grandes centros, da existência de outras normas lingüísticas, além da culta literária, cuja descrição está nas gramáticas normativas. A par disso, foi-se tomando consciência de que o papel da escola é, valorizando a variedade que o aluno domina naturalmente, apresentar-lhe a norma culta.

Entretanto, a nova tarefa - apresentar ao aluno a "*norma culta da língua*

portuguesa" – não se mostrou nada simples para a escola:

> Mas esse trabalho sempre constituiu dificuldade para o professor, que se encontrava (e ainda hoje, em muitos casos) sem condições técnicas e teóricas para enfrentar o problema. Em relação à contraparte teórica da questão, pode-se dizer que a incerteza causada pela falta de conhecimento acerca do conceito de norma lingüística, seu relacionamento comas comunidades lingüísticas e as situações de comunicação foi causadora da insegurança dos professores de língua, quanto ao tratamento da variação lingüística do aluno. Desse modo, perdeu-se a noção sobre que pontos ensinar e corrigir na fala e escrita dos alunos de todos os níveis. Essa foi a característica marcante da fase de transição por que passou o ensino de língua, antes embasado apenas em regras prescritivas, mas prestes a ingressar na fase dos conhecimentos propriamente lingüísticos. (Leite 2006:202)

Pois bem: já estamos a quase quarenta anos das Leis de Diretrizes e Bases. Somemos a isso os 25 anos de idade das Diretrizes específicas para o ensino da língua materna, e será surpreendente ainda estarmos na "*fase de transição*" apontada por Leite, entre o ensino de regras meramente prescritivas e a "*fase dos conhecimentos propriamente linguísticos*". Mas de fato: nas últimas quatro décadas, exatamente o que colocamos no lugar do ensino prescritivo da gramática da "*norma culta*"?

Para manter nossa análise no exame das diretrizes oficiais, podemos buscar uma resposta nos "*Parâmetros Curriculares Nacionais*" do Ministério da Educação, para os níveis fundamental e médio. Nos Parâmetros para o nível fundamental (MEC 1997), o capítulo denominado "*A prática de reflexão sobre a língua*" afirma:

> O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir

> progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

Nos Parâmetros para o ensino médio (MEC, 2000), a seção "*Conhecimentos de Língua Portuguesa*" afirma:

> A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. (…)
>
> O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais fornecem amplo terreno para a discussão sobre o ensino de língua materna. O contexto de sua construção, e a sua recepção social, merecem análises detidas e adequadas, que não podemos realizar aqui (para isso remetemos o leitor, particularmente, à discussão em WERNECK, 2004). Iremos nos deter em um aspecto bem limitado do texto: avaliamos que, nos Parâmetros, o estudo gramatical ocupa um lugar **marginal** na prática do ensino de língua materna. Esse lugar à margem se caracteriza pelo uso da reflexão sobre a língua como instrumento para melhorar o desempenho linguístico dos alunos ("*imprimir maior qualidade ao uso da linguagem*", MEC 1997; "*um exercício para o falar/escrever/ler melhor*", MEC, 2000). Condena-se aí explicitamente a prática "*habitual*" da "*fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si*"; condena-se a "*gramática fora de contexto*".

De fato: não se condena, pura e simplesmente, **o ensino de gramática?**

Já discutimos brevemente como, entre os anos 1980 e 1990 o ensino de língua materna no Brasil passou por mudanças profundas que levaram ao abandono (desejável!) da prática de ensino gramatical normativo-prescritiva. Vemos, agora, que esse abandono parece ter engendrado, de fato, **o abandono de qualquer trabalho gramatical nas escolas**. Isso nos sugere duas perguntas: *Poderia ser diferente*? E, *Seria desejável que fosse diferente*?

Para explorar a primeira pergunta, voltamos a uma questão pincelada na

Introdução: se a função tradicional da escola, em relação à língua, foi primordialmente a de *Prescrever* para impedir o *Criar,* as perspectivas de renovação da atitude da escola perante a língua remetem a mudanças estruturais nas práticas sociais de inclusão das diversidades. Mas, "na prática": como isso seria possível?

Parece-nos que uma proposta interessante de trabalho de reflexão gramatical distante da perspectiva prescritivista, e que toca centralmente na formação cidadã dos alunos, é justamente a proposta de Marcos Bagno com a qual iniciamos esta primeira seção. Para terminar a seção, voltamos àquela proposta, mas agora para salientar: o programa de ensino e pesquisa escolar proposto pelo autor, além de tudo o que já comentamos, é um programa de investigação que depende, fundamentalmente, de **algum conhecimento gramatical** por parte dos alunos. Os tópicos de investigação sugeridos por Bagno para pesquisa são: as estratégias de relativização; as estratégias de pronominalização; os pronomes sujeito e os pronomes objeto; as orações pseudopassivas sintéticas; regência dos verbos "ir" e "chegar" no sentido de "direção".

Ora: para que um professor conduza pesquisas com seus alunos sobre esses aspectos da fala brasileira, ele precisa, é claro, apresentar-lhes de alguma forma as noções de "*Pronome*"; "*Sujeito*"; "*Objeto*"; "*Regência*"; "*Passivas sintéticas*".... e outros tantos conceitos que, nos últimos anos, parecem ter se tornado "*Palavras-Tabu*" da "*Sala de aula moderna*". Assim, o círculo, perversamente, parece se fechar: se queremos sensibilizar os alunos para as particularidades da sua linguagem, e se estas particularidades remetem a aspectos do funcionamento gramatical – como então podemos trabalhar essas particularidades sem nunca nos referirmos aos temíveis conceitos relativos ao funcionamento gramatical?

Aqui chegamos ao momento ideal de comentar as propostas de Carlos Franchi e Mário Perini em relação ao trabalho com gramática na escola. Vamos começar por Franchi, em um comentário em que o autor inclui, especificamente, uma crítica à crítica ao trabalho gramatical na escola.

2. Gramática e Intuição

> A crítica às atividades gramaticais nas escolas somente é válida para quem continua concebendo a gramática de um modo estreito e restrito ou para quem a pratica em exercícios escolares em que estão em jogo somente questões de segmentação, descoberta de traços categoriais, classificações e nomenclatura. Baseando-se quase exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar. FRANCHI (2006:100-101)

Essas palavras de Carlos Franchi são do texto "*Criatividade e Gramática*", republicado em 2006 no volume "*Afinal o que é mesmo gramática*", no qual Sirio Possenti, Esmeralda Negrão e Ana Paula Muller reúnem quatro textos do linguista dirigido para professores. Nesses escritos de Franchi, encontramos um eco fundamental para a dicotomia apontada desde o título do curso: Prescrição *versus* Criatividade. A visão desse autor sobre o trabalho com gramática na escola está muito longe da prática tradicional que tinha como fundo a preservação de uma determinada Norma: é um trabalho de desenvolvimento de potencialidades, de apuração de capacidades, e até, de auto-descoberta. Mas não deixa de ser um trabalho de Reflexão Gramatical, e com letra maiúscula – o que só deve surpreender àqueles que, nas palavras do próprio autor, ainda concebem a gramática "*de um modo estreito e restrito*", uma prática em que "*estão em jogo somente questões de segmentação, descoberta de traços categoriais, classificações e nomenclatura*".

De fato, para Franchi, a nomenclatura tradicional não só é profundamente inadequada do ponto de vista conceitual, como também termina funcionando como um ponto de bloqueio para o trabalho criativo com a língua na escola. Tratando por exemplo da categoria sintática "Sujeito", ele chama a atenção para duas definições tradicionais da gramática "escolar" para essa categoria:

> (a) sujeito é o elemento que pratica a ação expressa por um verbo na forma ativa;
> (b) sujeito é o elemento de que se fala na oração.

Em seguida, mostra o exemplo de um texto extraído de uma prova de

escola em que se pedia aos alunos para "*identificar os sujeitos*":

> – Como está a cabana lá no topo da serra?
> – Ih! A cabana só tem sujeira. As portas não abrem e as janelas quebraram todas.
> – Mas quem quebrou as janelas?
> – Não sei mas parece que um tiro de caçador.

Franchi demonstra que as definições acima – "*elemento que pratica a ação expressa pelo verbo*", "*elemento de que se fala*" – simplesmente não dão conta de conceituar nenhum dos sujeitos do trecho acima. Entretanto, o fato é que alguns alunos conseguem acertar as respostas de provas como essa... O autor conclui:

> Equívocos do mesmo tipo podem ser verificados com facilidade em praticamete todas as definições de que se serve a gramática escolar. Não é por elas que o aluno aprende (quando aprende) a análise sintática, mas por tentativas e erros, descobrindo a duras penas os critérios varáveis que entram em jogo a cada resposta "certa".

Interrompo um pouco o texto de Franchi para pontuar as implicações do que ele está observando: o que ele nos mostra é que o raciocínio que o aluno faz para realizar a "*análise sintática*" termina sendo **sempre, necessariamente, intuitivo**. É importante ressaltar esse ponto, pois a proposta de um trabalho gramatical "*intuitivo*" pode soar demasiadamente anárquica ou anti-escolar para alguns. Notemos entretanto a agudeza das observações de Franchi: as categorias e conceitos da gramática tradicional são tão falhas, que **não é possível que o aluno acerte uma resposta usando essas categorias** – portanto, ele só pode estar usando a sua **intuição** linguística, aproximando-se essa categoria nocional "*sujeito*" por meio de associações possibilitadas pelas ocasiões em que, milagrosamente, acertou uma resposta. Ou seja: podemos explicitar ou não o papel da intuição no trabalho com gramática na escola, mas ela está sempre presente.

Entretanto, como observa Franchi, a tradição escolar insistiu sempre no trabalho de classificação por nomenclaturas clássicas, a todo custo. E com isso, como aponta o autor, perde-se muito mais do que se imagina:

> O pior é que se perde a oportunidade de mostrar o que está em jogo nessa variabilidade dos sujeitos: a atividade do falante que não é neutra diante dos eventos que vai descrever, mas que se serve dos diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles.

O autor nos convida a imaginar uma forma de trabalho com aquele mesmo trecho da "*prova sobre sujeitos*", mas agora trazendo à tona esses "recursos expressivos", movimentando-os, oferecendo-os para a reflexão do aluno, a partir da exploração de construções variadas com um único verbo:

— Quem quebrou a vidraça?
— Os garotos quebraram a vidraça.
— Quem jogou a pedra quebrou a vidraça.

— A vidraça, quem quebrou?
— A vidraça, os garotos quebraram (ela)
— A vidraça, quem jogou a pedra acabou quebrando (ela)

— A vidraça foi quebrada para fazer passar o armário
— Quebraram a vidraça para fazer passar o armário
— Quebrou-se a vidraça para poder fazer passar o armário. (?)
...

Esses exemplos, na exploração de Franchi, revelam uma análise intuitiva do esquema relacional do verbo "quebrar", que pode se desdobrar em diferentes construções a depender dos diferentes pontos de vista escolhidos pelos falantes – fazendo assim variar, conforme a perspectiva sobre o evento, aquilo "*que chamamos de sujeito*". Esse esquema, esse leque de construções, essas relações que fazem parte do conhecimento de qualquer falante do português – isso é o que, na proposta de Franchi, interessaria ao trabalho com gramática na escola explorar:

> Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal que em uma análise que tateie somente pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tornar muitas vezes conscientes os procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois, um dia, e se for o caso, construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical.

Vemos nessa passagem um dos cernes da obra de Franchi: a tarefa fundamental do trabalho gramatical na escola é propiciar-se aos alunos oportunidades para **operarem sobre a linguagem**. Para compreender

plenamente essa proposta, naturalmente temos que nos remeter ao conceito de gramática em que o autor se fundamenta. Escolhemos fechar a discussão comentando esse conceito, em lugar de abri-la assim, porque ele nos remeterá de volta a um dos pontos cardeais que orientaram a sequência do curso. Eis como Franchi define a gramática, em poucas palavras:

> Gramática é o estudo das condições linguísticas da significação.

Ao iniciarmos esta discussão, lembrando a evocação do verso "*O que quer, o que pode essa língua*" pela professora Rosa Virgínia, vimos sua sugestão de que a resposta à pergunta deve remeter-nos ao "*entrecruzar-se da criatividade individual, da alteridade social e das limitações estruturais possíveis próprias a qualquer língua*". Ao comentar essa afirmação, eu lembrei que a reflexão sobre a relação entre a criatividade e "*limitações estruturais*" pode ser chamada de "*Gramática*". Volto agora a esta afirmação, remetendo-a à definição de gramática de Franchi: **a significação é condicionada linguisticamente** – entendo: deve seguir limites estruturais. Num outro ponto ele definirá que essas "*condições*" podem ser entendidas como "*regras de construção sutis e nem sempre consideradas pela tradição escolar*" – quando seria justamente a explicitação e exploração dessas "*condições lingüísticas*" ou "*regras de construção*" que o trabalho gramatical na escola, para Franchi, deveria privilegiar.

Pois bem: isso nos leva a uma afirmação fundamental, com ares (enganosos) de paradoxo: **é precisamente na natureza condicionante e reguladora da gramática que Franchi enxerga a abertura para o trabalho da criatividade**. Em suas próprias palavras (com meu grifo):

> ... A gramática não somente não é "restritiva" ou "limitante", mas é mesmo **condição de criatividade** nos processos comunicativos mais gerais. E isso em dois sentidos: enquanto conjunto de processos e operações pelos quais o homem reflete e reproduz suas experiências no mundo e com os outros, podendo inclusive viajar, por meio delas, a universos inimagináveis compossíveis; enquanto sistema aberto a uma multiplicidade de escolhas, que permite ão somente ajustar as expressões ao propósitos e intenções significativas do locutor, mas ainda marcar, cada texto, com a marca de um estilo, não menos expressivo por ser estilo. (100)

Vemos, então, que a importância da intuição e a possibildade da criatividade encontram uma âncora na abordagem teórica em que se fundam as

propostas de Franchi para o trabalho com gramática. Podemos encerrar aqui esta breve exposição lembrando um último aspecto fundamental da obra de Franchi, conforme destacado por S. Possenti na introdução à edição de 2006:

> Franchi era o linguista mais aparelhado para formular os textos necessários para pensar o lugar da língua na escola, porque acumulava as experiências de um professor competente e inovador e uma sofisticadíssima formação teórica, somadas a uma posição política lúcida e nada aventureira. "Criatividade e Gramática" critica duramente a recepção da gramática na escola, ao mesmo tempo em que explicita intuições de várias épocas a respeito das construções linguísticas, o que é também indicação de uma saída para o professor.

A observação de Possenti sobre a intuição como *"saída para o professor"* nos remete a um ponto interessante, ligado à nossa discussão anterior sobre a situação atual do ensino de gramática. Tendo sido a reflexão gramatical relegada àquele lugar que chamamos de incidental ou marginal entre os conteúdos e capacidades a serem desenvolvidos na área de língua portuguesa na escola, a literatura de apoio didático ao aluno e ao professor nos últimos vinte anos não tem sido pródiga em conteúdos gramaticais (para dizer o mínimo). Resta ao professor que deseja trabalhar com gramática o apoio dos compêndios gramaticais tradicionais – que, embora em edições mais recentes demonstrem buscar adequar-se minimamente ao estado da arte das discussões no campo da linguística, ainda não o fazem plenamente. Há de outro lado excelentes produções oriundas do meio acadêmico que se prestam bem ao trabalho escolar, ao menos como apoio ao professor – estranhamente, entretanto, essa produção não parece ser amplamente absorvida como instrumento didático[†]. Essa relativa escassez de material de apoio confere especial relevância à observação de Possenti sobre a intuição como uma "*saída*" para o professor.

Com isso terminamos o exame das propostas de Franchi em "*Criatividade e Gramática*". Um dos pontos que levantamos a partir delas foi a discussão em torno da inadequação das categorias e conceitos da gramática tradicional; agora veremos como, nesse mesmo problema, o professor Mário Perini enxerga uma

---

† [NOTA SOBRE AS DUAS NOVAS GRAMÁTICAS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO, PERINI E ATALIBA]

oportunidade para o trabalho de desenvolvimento e compreensão de novos conceitos.

3. Gramática e Reflexão Científica

> O estudo de gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. Nesse sentido a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual. Concluo que a grande contribuição que o ensino gramatical encerra reside na possibilidade de ajudar o desenvolvimento das habilidades mencionadas: isto é, o ensino gramatical pode ser um dos meios pelos quais nossos alunos crescerão e se libertarão intelectualmente. PERINI (2007:31-32)

Essas palavras de Mário Perini foram extraídas do primeiro capítulo da sua *Gramática Descritiva*, na seção "*Os objetivos do ensino da gramática*". Tanto nesse primeiro capítulo como no prefácio, o autor procura situar o livro e seu contexto de atuação – e o texto assim construído remete a muitas das questões que discutimos ao longo do curso. É evidente, pelas suas palavras que tomamos como mote, que Perini não faz parte do grupo de linguistas que não vê um lugar para o estudo gramatical no ensino escolar. Ao contrário: como vemos, ele considera que este estudo tem "*imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual*".

Sua "*Gramática Descritiva*" de 1997 foi pensada, justamente nesse contexto, em resposta à tarefa de munir o professor de português com ferramentas para aperfeiçoar e sofisticar o seu trabalho sobre gramática em sala de aula[‡]. Na introdução a esta obra, há um trecho que vamos tomar aqui como profundamente revelador do estado de coisas a que chegamos quanto à relação entre o trabalho acadêmico sobre gramática e o trabalho escolar sobre gramática

[‡] Nesse sentido, podemos até pensar um pequeno sistema a ser adaptado às inclinações e experiências pessoais de cada professor (na falta de diretrizes oficiais claras e materiais didáticos prontos satisfatórios), no qual uma gramática descritiva como a de Perini funcione como obra de referência do professor para elaborar exercícios seja na linha epilinguística proposta por Franchi, seja na linha mais descritiva proposta por Bagno, ou mesmo buscando avançar na linha mais conceitual do próprio Perini.

no Brasil. Nesse trecho, Perini menciona o "tom científico" do texto da gramática, e o defende afirmando:

> Não há razão alguma para que uma gramática seja menos "científica" em sua concepção e em sua redação do que um compêndio de biologia ou de psicologia. E não há razão para que o professor de gramática seja dispensado da formação científica que se exige de um professor de biologia ou de psicologia.

Aqui tocamos uma questão fundante e essencial que complementa o que discutimos na seção anterior sobre o desenvolvimento histórico do ensino gramatical e (na verdade) da reflexão gramatical no Brasil. Parecerá que discordo do professor, quando na realidade concordo plenamente com sua observação; mas será necessário aqui buscarmos, sim, as razões para essa situação – não razões no sentido de justificativas ou abonos, mas no sentido de raízes históricas. As palavras de Perini nos mostram como o discurso em torno da gramática é inacreditavelmente impermeável às profundas mudanças de paradigma em torno da reflexão sobre as línguas e a linguagem.

De fato, como ele aponta em outro momento do livro, os compêndios gramaticais tradicionais estão mais de 70 anos atrasados – pensemos na publicação do Curso de Saussure em 1918, marcando o início da linguística moderna (são portanto, agora, 90 anos de atraso). Podemos ir além, inclusive, e afirmar que eles estão duzentos anos atrasados – se lembrarmos a publicação da obra seminal de Franz Bopp em 1818, inaugurando o método histórico-comparado, e dando início à linguística científica. É na verdade desde então – desde a invenção da linguística histórica do século XIX – que podemos observar a profunda cisão entre a Gramática como instrumento pedagógico e a Gramática como área de estudos linguísticos. Esse descompasso envolve muitos fatores complexos, de ordem ideológica e epistemológica, para cuja discussão remeto à literatura especializada (em particular, MOURA NEVES, 2002). Aqui destacaremos, pelo interesse específico, a questão do contraste entre a motivação original da invenção da Gramática Clássica (uma motivação **pedagógica** ligada à lógica e à retórica) e a motivação original da invenção da Linguística, que remete a um impulso de descrição e compreensão do mundo (ou seja: um impulso **científico**, e não pedagógico).

Isso tem um resultado interessante: entre as disciplinas escolares da atualidade, a Gramática é a mais antiga. Para seguir o paralelo de Perini, não havia, na antiguidade clássica, a disciplina "*Biologia*" - este é um recorte de mundo propiciado estritamente depois da conformação das disciplinas científicas, acadêmicas, universitárias, do século XIX. Isso não significa que antes disso não se estudasse a vida no mundo (objetivo da biologia) – mas apenas que isso era feito sob outros rótulos (pelos "naturalistas", por exemplo, que eram também filósofos, economistas, historiadores, na nossa classificação de hoje). Não havia esse rótulo com esse recorte, e portanto não havia biólogos, nem faculdades de biologia, nem professores de biologia – e muito menos, aulas de "Biologia" nas escolas. Com a gramática se dá o contrário. Desde a antiguidade clássica, a gramática é parte da prática pedagógica – e o peso dessa tradição engendra a dificuldade de sua renovação.

A tradição pedagógica da gramática parece ser, assim, um fator fundante da sua impermeabilidade à transformação. Note-se que essa capa impermeável já se desgastou bastante, de modo que no ambiente acadêmico, o nome "*gramática*" foi tomado por estudiosos da estrutura linguística em chaves vastamente distantes da chave retórico-pedagógica tradicional (haja vista a "*gramática gerativa*", a "*gramática funcional*", etc.). Mas o desgaste ainda não chegou à prática escolar. Na verdade, não parece mesmo ter chegado à formulação das políticas de ensino: como vimos na sessão anterior, ao comentar os PCN, a "gramática" combatida nessas diretrizes parece corresponder, em larga medida, a uma difusa "Gramática Clássica", revestida talvez no estilo da gramática prescritivo-normativa do século XX.

Como essas reflexões cabem no nosso comentário sobre o texto e as propostas de Mário Perini na sua *Gramática Descritiva*? Bem, vimos ali como o autor sente a necessidade de justificar o *tom científico* da sua obra, fazendo o paralelo com os tons que esperamos de compêndios dirigidos a professores de outras disciplinas (e poderíamos adicionar a isso que um autor de um compêndio sobre biologia dirigido a professores do ensino médio talvez também não sentisse necessidade alguma de justificar um *tom científico*, que

seria, no caso, mais que esperado...). Ora: essa cientificidade que Perini aponta existir no seu próprio texto não remete, como alguém poderia pensar, a um uso exagerado de termos técnicos ou a uma exploração de teorias abstratas demasiadamente complexas ao longo do texto. Ao contrário: esta obra de Perini, como as demais obras recentes do autor, singulariza-se no contexto mais geral justamente pela acessibilidade e até coloquialidade da sua linguagem, de um lado; e de outro lado, pela limpeza terminológica do autor, que está longe de ser um linguista obcecado pela parafernália tecnológica que envolve algumas abordagens formais de gramática.

O *tom científico* reside, de fato, na forma como Perini constrói sua gramática, principalmente na maneira como ele propõe as suas categorias: elas são sempre inconclusivas. Para cada tópico da Gramática (*Sintagma Nominal*, *Funções Sintáticas*, etc), o autor discute duas ou três hipóteses diferentes e as testa, em algumas vezes chegando a uma delimitação conceitual, em outras não. Aí a cientificidade da reflexão: trata-se de uma reflexão investigativa, elaboradora de hipóteses, e destemida da falha. Em suma: uma reflexão científica.

Remeto cada um a suas experiências pessoais na leitura de compêndios gramaticais para estabelecer o contraste entre esse discurso e o discurso que costumam encontrar em obras do gênero.

Com essa reflexão sobre o tom científico chegamos ao último ponto importante dos nossos comentários. Pois é justamente essa disposição à investigação e à elaboração de hipóteses – essa disposição ao falhar – o que falta ao discurso da gramática tradicional **e ao trabalho gramatical tradicional realizado na escola**. Este trabalho foi inventado para funcionar em cima de certezas: rótulos de sólida reputação desde a antiguidade clássica com os quais devemos poder organizar e categorizar a língua e seus elementos. Como já comentei, as avaliações contemporâneas sobre o lugar da gramática na escola parecem ter em mente esse tipo de funcionamento, quando repelem a gramática como parte das atividades pedagógicas: é esse trabalho de rotulagem cega que, acredito, essas avaliações pretendem condenar. Entretanto, a gramática que

fazemos como pesquisa científica (seja a gramática como estudo das "*condições linguísticas de significação*" de um Franchi; seja uma gramática definida como "*algoritmo de geração de enunciados*" de um Chomsky) está longe de funcionar como um exercício de rotulagens cegas, e muitíssimo longe de se constituir como um discurso da certeza. Ao contrário. O que fazemos nas nossas pesquisas, nas nossas teses, nos nossos congressos, é quase que só investigar, levantar hipóteses, duvidar delas, e levantar outras melhores; investigar...

Parece-me que a delimitação marginal do lugar da gramática na escola hoje remete de uma idéia equivocada do que seja fazer gramática hoje. À idéia equivocada de que Gramática é apenas Gramática prescritivo-normativa (que a muito já deveria ter sido abandonada), soma-se perigosamente um engano mais recente: o de que a (digamos assim) "Gramática Científica" contemporânea é algo de altamente sofisticado, algo de misteriosamente inquestionável, algo que não está à altura das capacidades cognitivas de um adolescente.

E assim é que ficamos no vácuo. Não desejamos a gramática prescritiva de antes, e não podemos ensinar a "Gramática Científica Sofisticada" de hoje. Para prosseguir na nossa já cansada metáfora das ciências naturais, diremos que concluir isso é o mesmo que concluir que, com o advento da genética molecular, tornou-se impossível ensinar biologia; ou que a teoria das cordas impede o ensino da física nas escolas... Ao contrário, eu acredito que levar a "Gramática Científica" para a escola é possível – mas isso não significa repetir cegamente as teorias formais ou funcionais mais recentes saídas dos fornos das teses acadêmicas. Significa, simplesmente, levar para a sala de aula o espírito fundamental que orienta todo o trabalho científico em torno da gramática hoje, em qualquer quadro teórico: o espírito da investigação, da dúvida, da disposição à aventura da hipótese.

4. Comentários Finais

Para terminar este debate, restaria discutirmos as perspectivas que se abrem para o ensino de gramática no Brasil de hoje. Pudemos ver, avaliando os parâmetros oficiais que atualmente orientam o ensino de língua portuguesa no

Brasil, que o lugar reservado ao trabalho gramatical ali parece ser muito pequeno. Mas valeria a pena saber: fora das diretrizes oficiais, qual é o lugar reservado, por cada professor, em cada sala de aula, ao ensino da gramática? Como ele é feito? Como se sentem os professores e alunos nesta prática?

Para responder a esta pergunta, seria ideal replicar-se a pesquisa pioneira empreendida por M.H. de Moura Neves em 1990, consultando professores de português do ensino médio com o objetivo de descobrir o estado do ensino de gramática naquele momento. Entre os 170 professores entrevistados, a autora encontrou os seguintes padrões (MOURA NEVES, 1991):

- os professores (100%) afirmam ensinar gramática
- os professores acreditam que a função do ensino de gramática é levar a escrever melhor
- os professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional
- os professores têm procurado dar aulas de gramática não-normativa
- os professores avaliam que essa gramática "não está servindo para nada"
- apesar disso, os professores mantêm as aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível à legitimação de seu papel.

No nosso curso, experimentamos uma replicação informal da pesquisa de Moura Neves entre os participantes com experiência no ensino da Língua Portuguesa no nível médio, e constatamos que a situação parece ter mudado significativamente em alguns pontos. Em especial, no nosso grupo, a grande maioria dos professores afirmou não mais ensinar gramática em suas aulas no ensino médio. De fato notamos que aquela visão das "*aulas sistemáticas de gramática como um ritual imprescindível*" à legitimação do papel do professor de português, detectada na pesquisa de 1990, já não parece estar mais ativa. Ao contrário: os professores que não incluem o trabalho gramatical sistemático em suas aulas afirmam que o fazem justamente para atender as expectativas hoje formadas sobre o ensino de língua materna: a gramática não está prevista "*nos PCNs*", "*no plano de ensino da escola*", nem "*no material didático de apoio*". No outro lado da moeda, os professores que afirmaram ainda ensinar gramática em suas aulas relataram que o fazem com sentimento de culpa - um deles chegou a afirmar, textualmente, que ensina gramática "***escondido***" dos coordenadores pedagógicos da escola em que trabalha.

— *Ensinar gramática* ***escondido...*** *quem diria isso, vinte anos atrás...*

A breve pesquisa informal realizada no nosso pequeno grupo reunido para o curso, evidentemente, não tem valor científico algum; entretanto, as impressões que colhemos e as experiências que compartilhamos nos serviram como mote de discussão, e por isso sua lembrança se torna imprescindível para completar este relato. Os depoimentos colhidos entre os colegas mostraram, sobretudo, que a relação entre o trabalho com gramática e o professor de português ainda é, no mínimo, complexa. Se a totalidade dos professores entrevistados em 1991 na pesquisa de Moura Neves afirmava ensinar gramática em suas aulas (mesmo não enxergando neste trabalho nenhuma conseqüência positiva), hoje, quase vinte anos depois, vislumbramos um quadro no qual grande parte dos professores do ensino médio parece ter simplesmente **desistido** do trabalho com gramática – enquanto a pequena parte que tenta persistir nessa tarefa sente-se cercada da culpa de realizar uma tarefa marginal.

Sim, marginal – pois está à margem das práticas oficialmente recomendadas, e portanto, precisa roubar o tempo do trabalho que deveria ser dedicado às atividades oficialmente previstas. Marginal também porque não goza, hoje, de apoio no campo acadêmico. De fato, a reflexão sobre o ensino de língua nos cursos de letras, hoje, realiza-se muitas vezes a partir da premissa de que ensinar gramática é um equívoco: equívoco pedagógico, e equívoco teórico. Como vimos, esse lugar incidental e marginal do ensino de gramática foi construído por uma confluência de fatores históricos, dos quais destacaríamos a reação contra um paradigma tradicional no qual ensino de gramática equivalia a prescrição normativa. Junto com esse paradigma, parece, jogamos fora qualquer perspectiva de trabalho gramatical na escola.

Neste ponto é fundamental fazermos uma pausa para nos perguntarmos: *esta situação constitui ou não um problema*? Se quisermos simplesmente medir opiniões, a tarefa seria fácil: se a maioria dos professores de português e a maioria dos especialistas em língua portuguesa consideram que a margem é o lugar da gramática, o problema estaria resolvido – ou melhor, não haveria problema, pois a gramática estaria no lugar onde deve estar, onde sempre

deveria ter estado: lugar nenhum. Mas mesmo deste ponto de vista impressionista, da avaliação dos desejos e das frustrações dos sujeitos envolvidos no processo não me parece que estamos numa situação de satisfação e conforto. Ao menos no nosso pequeno grupo, integrado por professores de diferentes perfis, gerações e histórias de vida, uma palavra apareceu em quase todas as falas sobre a situação nas salas de aula quanto ao ensino de gramática: "**Angústia**". Assim, mesmo nos limitando a esse ponto de vista das opiniões, não estamos diante de um "ponto pacífico" ("*ensinar gramática já era...*"), mas sim, ainda, diante de um ponto de controvérsia.

Entretanto, aquela pergunta – *o fim do ensino de gramática constitui ou não um problema*? – não deve, naturalmente, ser tratada pelo viés da opinião nem do gosto pessoal. Trata-se de decidirmos qual é a formação que queremos dar a nossos alunos (de um lado), e qual é a formação que queremos dar aos professores de português (de outro lado). De modo mais amplo, trata-se de refletirmos sobre a relação que queremos estabelecer entre a pesquisa acadêmica em linguística e o ensino escolar no Brasil – talvez, até, trata-se de refletirmos sobre o que é (*o que quer*, e *o que pode*...) a própria linguística, hoje. Questões que, é claro, fogem às propostas e ao tamanho do nosso curso. Um outro âmbito de reflexão que supera os limites da nossa discussão seria o das soluções efetivas para aquela situação de angústia que detectamos; na esfera maior da formulação das diretrizes oficiais, e no plano das relações entre a academia e a escola, parece que muito precisaria ir a debate – mas discutir essas instâncias maiores não foi a intenção do curso.

A proposta do curso foi, isso sim, provocar uma reflexão sobre como o estudo de gramática na escola poderia ser transformado tendo como ponto inspirador aquela idéia de início esboçada: a do trabalho com gramática como uma prática relevante, desafiadora e enriquecedora da vida escolar, partindo dos três motivos que percorremos: *Gramática e Cidadania*, *Gramática e Intuição*, *Gramática e Reflexão Científica*.

Esses três motivos foram discutidos cada um em seu turno, mas não são estanques. Ao contrário: são inúmeros os pontos de conjunção entre a formação

cidadã, a valorização da intuição e da criatividade individual, e o estímulo ao desenvolvimento intelectual. Assim é que, se desejarmos trazer para o ambiente da sala de aula o espírito investigativo do trabalho científico em torno da língua – fundamentalmente, o espírito da Dúvida – teremos que aceitar o trabalho eternamente "*em aberto*" da discussão das hipóteses. Para isso precisaremos contar com a intuição dos alunos, e com a nossa própria intuição. Isso só será possível se privilegiarmos, antes de tudo, o verdadeiro falar dos nossos alunos (e o nosso verdadeiro falar!), suas verdadeiras intuições sobre a linguagem, sua "*língua materna*" – e não uma babel de vozes postiças que já não são ouvidas em parte alguma do Brasil. Precisaremos, ainda, trabalhar criativamente, muitas vezes sem o apoio reconfortante de materiais prontos, agindo como investigadores, e instigando nossos alunos a agirem, também, como investigadores, como sujeitos desse conhecimento que estão sistematizando. Assim se delimitaria um círculo interessante da cidadania à criatividade, da criatividade à ciência – e finalmente, da ciência de volta à cidadania, quando o trabalho sobre gramática puder de fato ajudar nossos alunos a **se libertarem** intelectualmente.

Nessa reflexão sobre o que foi e o que poderia vir a ser o ensino de gramática, buscamos sempre a baliza da contraposição entre *Prescrição* e *Criatividade,* por reconhecemos aí a dicotomia central que determinou historicamente os lugares ocupados pela prática de ensino de gramática nas escolas. Na passagem da *Prescrição* para a *Criatividade*, enxergamos também o grande passo a ser dado na direção da renovação das práticas. Avaliamos, por fim, que o passo não foi dado: mesmo os que deixamos de lado a *Prescrição* não chegamos a alcançar a *Criatividade* – de modo que nos sentimos como que congelados, uma das pernas suspensa no ar...

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo, Parábola: 2001.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo "Gramática"?**. São Paulo, Parábola: 2006.

LEITE, Marli Quadros. M**etalinguagem e Discurso: A configuração do purismo brasileiro**. São Paulo, Humanitas, 2006.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *"O Português são dois": ainda em busca do tempo perdido*. In E.M. Gosrky & I.L. Coleho (orgs), **Sociolinguística e ensino**. Florianópolis, Edufsc: 2006.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**. São Paulo, Contexto: 2003.

MEC, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental (PCNEF): Língua Portuguesa**, 1997.

MEC, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio (PCNEM): Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, 2000.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **A Gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **Gramática na escola**. São Paulo, Contexto: 1991

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2007

RIBEIRO, Ilza. *La crisis brasileña en la enseñanza de la norma culta*. **Lingüística**, Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, vol 14, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck dos. *O Ensino da língua portuguesa e os PCN*. **Revista Humanidades**. Letras (FEOB), v. 5, p. 15-24, 2004.